

L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle

Autor(en): **Holec, Henri**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1983)**

Heft 38: **Lernziele Deutsch : Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz**

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978086>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle

Orientation générale

La notion d'autonomie dans l'apprentissage et, à un moindre degré, celle d'autodirection de l'apprentissage, très souvent invoquées dans le discours de la didactique des langues depuis quelques années, restent encore très peu exploitées dans les pratiques didactiques. Que cet état de fait soit en partie dû à des contraintes de type institutionnel ne fait aucun doute, de même que ne fait aucun doute le rôle de frein joué par l'ambiguïté qui entoure les termes mêmes utilisés pour nommer ces notions: pour l'enseignant qui fait d'autonomie un synonyme d'indépendance anarchique et pour qui autodirection signifie laisser-faire, il est bien évident que le conflit entre les responsabilités que lui confère l'institution et la perspective tracée par ces termes ne peut se résoudre que par un rejet total.

Mon propos, dans ce court exposé, sera de contribuer à la clarification de ces notions, non pas au plan théorique¹ mais au plan pratique des responsabilités quotidiennes de l'enseignant. Pour définir davantage encore le point de vue que j'adopterai, je préciserai que:

- ce que je considère comme étant fondamentalement en question, c'est *l'autonomie de l'apprenant*, c'est-à-dire sa *capacité* de prendre en charge son apprentissage (un apprenant *autonome* est un apprenant qui *sait apprendre*);
- l'enseignant dont j'adopte le point de vue est un enseignant dont la préoccupation principale est l'apprenant et son apprentissage et qui sait, par expérience, que l'enseignement ne produit pas automatiquement l'apprentissage (pas plus que l'argent ne produit le bonheur), bien qu'il puisse y contribuer, et bien que l'on puisse observer qu'avec certains élèves (les «bons» élèves) l'enseignement s'accompagne d'un apprentissage; c'est aussi un enseignant conscient du fait qu'il n'intervient que pendant une fraction, parfois très réduite, de la trajectoire d'apprentissage de l'apprenant et que, par conséquent, cet apprentissage, parfois commencé avant et toujours poursuivi au-delà de son intervention, il est hors de question qu'il s'en considère le maître

¹ Cf. HOLEC, H. 1980, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe; HOLEC, H. éd. 1981, *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*, In: *Etudes de linguistique appliquée*, 41/1981; articles des *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*.

d'œuvre (comme un architecte peut être le maître d'œuvre d'une maison depuis le moment où sont établis les plans jusqu'au moment où les clés sont remises à l'heureux propriétaire); c'est enfin un enseignant qui sait, comme tout le monde, que l'on fait mieux ce que l'on *sait* faire et que, de même que l'on attrape plus de poissons lorsque l'on sait pêcher, de même l'on apprend plus lorsque l'on sait apprendre.

La situation se présente, de mon point de vue, de la manière suivante. L'enseignant de langue (vous, moi) a un *projet nécessaire*, celui de faire en sorte que les apprenants qui lui sont confiés progressent dans l'acquisition d'une langue; ce premier projet est en général assorti de contraintes spécifiques du type programme, manuel, échéances de contrôle, etc. et doit s'insérer dans le cadre de contraintes généralisées de type horaires, locaux, taille des groupes, etc.

Si, à ce projet *d'instruction*, l'enseignant veut associer le projet *d'éducation* qui est de faire en sorte que les apprenants acquièrent la capacité d'apprendre, car c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque l'on a affaire à des apprenants qui ont essentiellement appris à se faire enseigner, le problème auquel il est confronté est celui de réaliser, et de concilier pour les réussir, les deux projets à la fois. En d'autres termes, et plus immédiatement, le problème est de découvrir des procédures qui permettent de transformer un enseignement de langue non particulièrement autonomisant en un enseignement qui ait pour résultat non seulement que l'apprenant apprenne une langue mais apprenne également à apprendre.

La découverte de ces procédures est encore largement une tâche à *réaliser*, dans la mesure où elles sont étroitement dépendantes des contraintes dans lesquelles elles sont à mettre en œuvre; à la limite, c'est une tâche que chaque enseignant doit prendre en charge, au moins en partie, aucune situation pédagogique n'étant jamais totalement identique à une autre.

L'expérience du CRAPEL

A titre d'exemple, et non de modèle, et pour contribuer à cerner plus concrètement le problème posé, voici, brièvement décrites (pour des descriptions plus complètes, cf. Mélanges Pédagogiques), deux des manières de procéder que nous avons pu définir et expérimenter au CRAPEL.

Notre situation pédagogique présente des aspects spécifiques propres à notre statut de centre de recherche de l'Université de Nancy II: nous avons affaire à des auditoires d'adultes et d'étudiants non spécialistes,

nos programmes de formation ne nous sont pas imposés à priori: leur définition résulte d'une négociation avec nos partenaires; de même, et c'est peut-être là ce qui différencie le plus la fonction enseignante au CRAPEL de celle des institutions scolaires, c'est devant nos partenaires, essentiellement les apprenants, et non pas devant l'institution universitaire, que nous sommes responsables des résultats de nos actions de formation.

Ceci dit, notre situation est semblable à celle de l'institution scolaire en ce que les enseignants que nous sommes ont reçu une formation initiale à enseigner, nos apprenants ont été formés à être enseignés, et les institutions auxquelles nous avons affaire (entreprises publiques ou privées) partent en général du principe que pour apprendre il faut être enseigné.

Les cours du soir

Une première manière de concilier acquisition de langue et acquisition de la capacité d'apprendre se trouve réalisée dans nos «cours du soir». Les cours du soir représentent une structure d'accueil tout à fait traditionnelle:

- les apprenants sont répartis en début d'année en groupes de niveau;
- ces groupes suivent 2 x 2 h (ou 4 h, le samedi matin) par semaine des cours dispensés par des enseignants;
- l'objectif général des cours est fixé en début d'année par les enseignants. Il s'agit la plupart du temps de l'acquisition d'une compétence en compréhension orale et en expression orale, bien que certaines années, en réponse à une demande, soient mis en place des cours ayant pour objectif la compréhension écrite.

Dans ces cours du soir, la prise en compte du souci d'aider l'apprenant à apprendre à apprendre conduit à trois types d'action pédagogique.

a. En premier lieu, l'enseignant veille, dans toute la mesure du possible, à définir des activités d'enseignement/apprentissage dans lesquelles son propre rôle ne représente pas une condition sine qua non du déroulement de ces activités, mais se limite à un rôle de facilitateur ou, mieux encore, d'initiateur. Très souvent, de telles activités sont de simples transformations d'activités couramment pratiquées dans l'enseignement de langue.

Exemple 1: En compréhension orale, plutôt que de mener le travail de discrimination d'un enregistrement et de jouer le rôle de correcteur

l'enseignant s'efface en confiant le rôle de meneur de jeu au groupe et se contente alors d'être le presse-bouton sur ordre, ou disparaît complètement si le travail se fait en petits groupes de 2 à 3 personnes dont l'une peut facilement manipuler l'appareil, et en fournissant au groupe une transcription du document enregistré assortie ou non de variantes possibles d'utilisation (consultation après chaque segment travaillé ou en fin de parcours; consultation pour tout vérifier systématiquement ou uniquement pour arbitrer en cas de désaccord dans le groupe, etc.).

Alors que le déroulement traditionnel de cette activité de compréhension orale renforce l'idée qu'a l'apprenant de la nécessité de la présence d'un expert, son déroulement modifié est autonomisant dans la mesure où l'apprenant découvre alors par la pratique une manière de développer sa compétence en compréhension orale dont il peut rester totalement maître.

Exemple 2: En expression orale, de la même manière, la multiplication des activités à participation différenciée (simulations, par exemple), où chacun reste maître du moment, du contenu et de l'importance de sa contribution, au détriment des activités à participation uniforme imposée par l'enseignant incite l'apprenant (entre autres choses) à faire l'inventaire de ses points forts et de ses points faibles, à mieux utiliser les occasions que lui offre le cours de procéder aux entraînements qu'il juge les plus urgents, etc.

D'une manière plus générale, il s'agit donc pour l'enseignant de faire en sorte que l'apprenant découvre petit à petit que sa participation au cours ne doit pas se réduire à une présence passive, que toute initiative de sa part est utile, voire nécessaire, au bon déroulement des activités d'apprentissage, que la programmation de ces activités peut faire partiellement ou totalement partie de la responsabilité du groupe, et ceci tout en apprenant, en les pratiquant, des techniques liées à des objectifs d'apprentissage.

b. En second lieu, l'enseignant ménage dans le déroulement du cours des moments généralement assez brefs (5 à 15 minutes) entièrement et explicitement consacrés à l'acquisition de l'autonomie.

C'est ainsi qu'aussi systématiquement que possible il explique aux apprenants les buts et les raisons de toutes les activités qu'il leur propose afin qu'à tout moment leur représentation de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font soit claire et conforme aux intentions de l'enseignant. Indépendamment de l'effet positif sur l'apprentissage de langue que peut avoir une telle adéquation des représentations, les explications fournies sont nécessairement, pour l'apprenant, source d'information sur ce que c'est qu'une langue et sur ce que c'est qu'apprendre une langue.

De la même manière, certains moments du cours sont consacrés à la description explicite du fonctionnement externe des langues (qu'est-ce que comprendre oralement, par exemple), la réflexion sur le comportement en langue maternelle constituant alors un outil privilégié. A d'autres moments, ce sont des informations et des conseils concernant le travail indépendant qui font l'objet de présentations.

D'une manière générale, ce deuxième type d'action pédagogique a pour but de développer chez l'apprenant la maîtrise cognitive du processus d'apprentissage, maîtrise qui lui est indispensable pour définir ses propres conduites d'apprentissage.

c. En troisième lieu, l'enseignant encourage et soutient les initiatives de travail personnel complémentaire ou indépendant des cours. L'encouragement consiste essentiellement, au cours d'entretiens collectifs ou individuels, à faire prendre conscience aux apprenants qu'ils ont chacun des problèmes d'apprentissage qui ne les concernent qu'eux seuls, soit que leurs objectifs personnels ne sont pas exactement les mêmes que ceux des autres membres du groupe, soit que certaines de leurs lacunes leur sont spécifiques, soit que leur rythme d'apprentissage est différent de celui des autres, etc., et à leur faire prendre conscience, simultanément, du fait qu'un cours qui s'adresse à un groupe, même lorsqu'il prend en compte l'inévitable hétérogénéité de ce groupe, ne peut jamais pleinement satisfaire chacun de ses membres.

Quant au soutien apporté à l'apprenant qui prend l'initiative de s'engager dans un programme de travail personnel, il consiste à l'aider à définir ce qu'il va faire et comment il va le faire, à lui fournir, si nécessaire, du matériel adéquat, à l'aider à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre, etc.

D'une manière générale, ce troisième type d'action a pour but d'offrir à l'apprenant la possibilité de commencer à pratiquer *un apprentissage autodirigé*, avec soutien, certes, mais très utile pour découvrir concrètement ce que se prendre en charge veut dire, et se rendre compte que c'est une manière d'apprendre tout à fait réalisable. C'est en quelque sorte lui donner les moyens de faire le premier pas qui est toujours celui qui compte lorsqu'on se lance dans une entreprise nouvelle.

Voici, brièvement présentée, l'une des manières dont nous essayons de procéder, au CRAPEL, pour faire en sorte que les apprenants apprennent à apprendre en même temps qu'ils apprennent une langue. Ces cours du soir sont, parmi nos différentes structures d'accueil, celle qui présente le plus de points communs avec le système scolaire.

Les cours du troisième âge

La seconde manière que je voudrais invoquer pour poser plus concrètement les problèmes auxquels se trouve confronté l'enseignant qui décide de développer la capacité de se prendre en charge de ses apprenants est celle que nous avons adoptée pour une action ponctuelle répondant à une demande émanant du public de l'Université du 3^e Age et du Temps Disponible de Nancy. Les similitudes entre cette action et celle dont l'enseignant se trouve chargé en système scolaire sont a priori assez réduites (encore que si la structure de fonctionnement prévoit des heures «flottantes» que l'enseignant peut utiliser à sa guise (cf. les heures de soutien dans le système français) il ne serait pas exclu qu'une démarche analogue à la nôtre puisse y être adoptée) mais la prise en compte de cette deuxième manière permettra surtout de montrer à quel point les procédures à mettre en œuvre pour définir un enseignement autonomisant peuvent être diverses, et combien il est indispensable de toujours raisonner en termes d'enseignements autonomisants, au pluriel, et non pas en termes d'un modèle unique.

Brièvement (pour une description complète cf. *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe 1982), l'action que nous avons mise en place, adaptée au type de public et à ses motivations, a pris la forme d'un auto-apprentissage de groupe dont le principe était le suivant: pour tous les apprenants non débutants, l'apprentissage se déroulait en groupe, *sans* enseignant; c'est le groupe qui prenait en charge la responsabilité de l'apprentissage; qui en définissait par conséquent les objectifs, les contenus, les techniques et l'évaluation; pour son fonctionnement, chaque groupe disposait de matériaux d'apprentissage de toutes sortes (documents sonores, écrits, didactiques, authentiques, etc.) qui lui étaient fournis, *sur sa demande*, et, toujours sur demande, il pouvait faire appel à un animateur-conseil et à des locuteurs natifs.

Le rôle des enseignants, dans cette action, a donc consisté à lancer l'opération par une session de préparation méthodologique de cinq demi-journées au cours desquelles a été présentée la démarche proposée, ont été décrits et discutés les nouveaux rôles d'apprenant qu'impliquait cette démarche, ont été définis des objectifs communs de départ, ont été constitués les groupes et déterminés les horaires de travail de chaque groupe, et ont enfin été présentés et «essayés» des échantillons du matériel mis à la disposition des groupes.

Par la suite, l'intervention des enseignants français s'est toujours faite sur demande (entre 4 et 6 fois dans l'année pour chaque groupe) et leur

rôle a consisté soit à arbitrer des désaccords survenus dans le groupe concernant la validité de telle ou telle activité entreprise, soit à apporter des informations d'ordre linguistique, soit à aider le groupe à trouver des solutions aux problèmes d'ordre méthodologique qui se posaient, soit enfin à satisfaire un besoin d'approbation extérieure.

Quant aux interventions des locuteurs natifs auxquels tous les groupes ont régulièrement fait appel (maximum autorisé: 1 fois toutes les 3 semaines), elles ont essentiellement consisté pour eux à jouer le rôle d'interlocuteur dans des activités définies par les apprenants et ayant pour objectif l'entraînement à l'expression orale.

En résumé, les enseignants français ont joué les rôles de pourvoyeurs du matériel demandé par les groupes et d'animateurs-conseils, alors que les locuteurs natifs ont assumé le rôle d'interlocuteurs «authentiques» privilégiés.

Ce qui caractérise cette action, par rapport à celle des cours du soir, c'est que la procédure adoptée a consisté à privilégier au départ l'acquisition de la capacité d'apprendre: en faisant en sorte que, de par la structure même de fonctionnement, l'apprentissage se déroule de manière autodirigée, et en mettant en place les mesures d'accompagnement *nécessaires* (préparation et aide méthodologiques, soutien «logistique»), la solution retenue plaçait d'emblée les apprenants dans une situation où ils apprenaient à prendre en charge leur apprentissage en le faisant, mais avec l'aide d'enseignants et, surtout peut-être, du groupe².

Cette solution, plus «radicale», présente l'avantage énorme de placer les apprenants *et* les enseignants dans une situation parfaitement claire: les premiers doivent apprendre sans être enseignés, les seconds doivent intervenir sans enseigner. Du même coup, il est plus facile, pour les uns comme pour les autres, de définir leurs rôles et de les assumer, dans la mesure où l'apprenant a moins tendance à se considérer comme un consommateur passif et où l'enseignant a moins tendance à vouloir imposer sa loi.

Le problème du dosage

Ces deux séries de procédures (celles mises en œuvre dans les cours du soir et celles adoptées par le public du 3^e âge), très différentes l'une de

2 Le rôle du groupe a été déterminant, il faut le souligner: hétérogènes du point de vue de leurs connaissances en langue aussi bien que du point de vue de leur autonomie, les participants ont pu faire jouer à plein leurs complémentarités individuelles, tout en constituant en permanence, en tant que groupe, une structure d'écoute et de prise en charge non seulement des questions et des avis de chacun, mais également des enthousiasmes et des découragements, des forces et des insécurités, des satisfactions et des frustrations de chacun.

l'autre quoique toutes deux motivées par le même souci d'autonomisation des apprenants, montrent clairement que le problème concret auquel est confronté l'enseignant désireux de favoriser l'acquisition par les apprenants de la capacité d'apprendre doit être posé en termes de la recherche du «dosage» optimum, dans une situation donnée et à un moment donné, entre les activités destinées à autonomiser l'apprenant et celles destinées à favoriser son acquisition de langue. Le dosage, comme le montrent les deux manières dont nous nous y sommes pris au CRAPEL (et nous en avons d'autres, qui expliquent pourquoi nous faisons des recherches sur l'utilisation du milieu dans l'acquisition d'une langue seconde (le français en France), ou sur les possibilités de faire de l'informatique et du micro-ordinateur des outils de l'apprenant, par exemple), ce dosage peut se situer légitimement sur tout l'éventail qui va de l'enseignement «traditionnel» plus ou moins modifié jusqu'à l'apprentissage autodirigé avec soutien.

Quant aux activités d'autonomisation, et je conclurai cet exposé sur ces quelques suggestions, elles sont essentiellement affaire d'imagination et d'expérimentation. Par exemple, plutôt que d'imposer à tous les élèves d'une classe les mêmes 5 exercices à faire à la maison, lorsqu'on sait très bien que pour les meilleurs 2 de ces exercices seulement suffiraient, les autres couvrant un terrain déjà connu, et que pour les plus faibles 3 seulement conviendraient, si ce n'est que pour éviter que devant l'ampleur de la tâche ils ne perdent courage, «bâclent» leur travail et ne tirent alors aucun profit d'aucun exercice, pourquoi ne pas, par exemple, exiger simplement que chaque élève fasse 2 exercices (minimum) qu'il choisira lui-même: chacun alors, lorsque cette nouvelle façon de procéder sera bien intégrée, fera des devoirs adaptés à son cas, et les chances que ces devoirs soient alors utiles s'en trouveront fortement augmentées.

Transparence et participation

D'une manière plus générale, quelles pourraient être les grandes orientations qui devraient présider à la création des activités autonomisantes? A mon sens, les deux principales orientations pourraient être la transparence du processus d'enseignement/apprentissage et la participation des apprenants au processus.

En ce qui concerne la *transparence* du processus d'enseignement/apprentissage, son utilité est évidente: plus l'apprenant est informé sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et les raisons pour lesquelles il le fait comme il le fait, en somme, plus il est informé sur l'enseignement, et plus

il est informé sur ce qu'il faut faire pour prendre en charge son apprentissage, pour être son propre enseignant.

Il s'agit donc de «démystifier» l'enseignement dans la représentation que l'apprenant en a, de faire en sorte qu'il cesse de l'envisager comme un traitement magique dont seuls les enseignants ont le droit de posséder le secret. L'obtention de cette transparence passe par l'explicitation systématique, et répétée, des tenants et des aboutissants de chaque activité pratiquée dans la salle de classe (on ne peut se contenter d'un laconique: «aujourd'hui, on va faire la leçon 8»!), mais aussi des données plus fondamentales qui sous-tendent nécessairement l'enseignement, données sur le fonctionnement d'une langue, sur les processus psycholinguistiques et sociolinguistiques de son acquisition et de sa mise en œuvre par des utilisateurs non natifs, etc.

En ce qui concerne la *participation* des apprenants au processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit en quelque sorte de développer progressivement, par la pratique, leur capacité de prendre des décisions concernant leur apprentissage. Le cas des devoirs cité ci-dessus représente un exemple de la manière dont l'apprenant peut être associé aux décisions concernant l'enseignement. C'est non seulement à des décisions d'ordre méthodologique qu'il faut petit à petit l'associer, encore que ce soient peut-être les plus faciles, donc celles par lesquelles peut être engagé le mouvement, mais aussi à l'évaluation, de l'auto-correction à l'autoévaluation proprement dite, et à la définition des objectifs, même si, les contraintes institutionnelles étant ce qu'elles sont, cette dernière participation se limite à définir des objectifs «thérapeutiques» destinés à combler les lacunes que l'apprenant se découvre. En système scolaire, c'est vraisemblablement par le biais de cette participation que l'apprenant pourra le plus facilement acquérir de véritables comportements d'apprentissage et mesurer l'importance du rôle que son engagement personnel joue dans l'apprentissage, deux dimensions capitales de l'autonomie.

Au-delà de ces orientations générales commence le territoire privilégié de chaque enseignant: la démarche de l'autonomie n'est pas une méthode qu'il suffirait de maîtriser; ce n'est pas une méthode du tout, mais plutôt une attitude structurante, un «tropisme» que chacun peut mettre à profit à *sa* manière dans *sa* situation pédagogique.

Université de Nancy II
Centre de Recherches et d'Applications
Pédagogiques en Langues (CRAPEL)
F 54000 Nancy

Henri HOLEC